

Rapport de la CFLM sur la formation dans le cadre du Livre blanc de la FIPF

Sommaire

1. Place du FLM et de la CFLM dans la FIPF
 2. Le professeur de français dans les pays où le français est langue première
 2. A. Professeur de français ou professeur de langue ?
 2. B. Contenus d'enseignement
 2. C. Français langue maternelle ou langue de scolarisation
 2. D. Le professeur de français et la francophonie
 3. La formation des professeurs de français dans les pays de la CFLM
 3. A. Niveau de recrutement, formation initiale et part de la formation pratique
 3. B. Formation continue
 4. Orientations et préconisations pour la formation
 4. A. Pour la formation initiale
 4. B. Pour l'entrée dans la profession
 4. C. Pour la formation continue
 4. D. Pour les contenus de formation
- Conclusion

1. Place du FLM et de la CFLM dans la FIPF

La Commission du français langue maternelle tient une place particulière au sein de la FIPF, qui la fait hésiter entre se sentir essentielle et intrusive.

Essentielle pour des raisons historiques. La FIPF doit son origine à une volonté de quelques francophones, notamment le Belge, Louis Philippart, de rassembler les professeurs de français de différentes régions du monde ; l'idée d'une Fédération a émergé de la réunion, lors de la Biennale de la langue française à Québec, en septembre 1967, d'associations de pays de langue française (Belgique, France, Québec, Suisse) et de pays non francophones. Leur mobilisation pour créer d'autres associations, aider celles qui existent, et favoriser les échanges entre pays francophones et non-francophones, a permis la création, en 1979, de la FIPF lors d'un Congrès constitutif organisé par deux associations françaises.

Essentielle aussi pour des raisons linguistiques. Parce que la langue est là, le français, et qu'avant de devenir langue étrangère ou seconde, il faut bien qu'il soit parlé comme langue première, ou maternelle selon l'appellation plus ancienne. Est-ce aussi la raison pour laquelle, selon la tradition, un francophone est toujours président ou vice-président de la FIPF ?

Ce qui n'empêche pas la CFLM de se sentir quelque peu décalée, dans une fédération constituée, pour le plus grand nombre, d'associations dont l'objet est d'enseigner et diffuser la langue française dans des pays où elle est plus souvent une langue étrangère. L'argument de masse est en leur faveur. Et ce n'est pas la même chose, socialement et didactiquement, d'enseigner le français à des débutants, ou à des élèves qui le parlent déjà, ou sont censés le parler dans un système scolaire où il est la langue transversale. Les didactiques du FLE/FLS et du FLM n'ont pas avancé au même rythme, avec des préoccupations parfois divergentes, qui ont donné l'impression aux uns et aux autres de vivre sur des planètes différentes, les professeurs de FLM se sentant marginalisés parmi leurs collègues de FLE, majoritaires au sein de la FIPF.

Et même, à la fin des années 2000, un audit, s'interrogeant sur l'utilité de cette commission qui, à l'inverse de toutes les autres, n'est pas géographique, préconisait purement et simplement de la supprimer. Cette solution a été refusée par le CA de la FIPF et toutes les commissions s'en sont réjouies, mais c'est dire combien la place de la CFLM a été fragile. Géographiquement, elle se trouve en relation (concurrence ?) avec plusieurs commissions : en Europe (Belgique, France, Suisse), avec la CEO et la CECO ; en Amérique du Nord (Québec) avec la CAN. De plus, pour des raisons de pratique de la langue française, elle se trouve en communication directe, pour l'Afrique et le Moyen Orient, avec l'APFA/OI et la CMA, deux commissions avec lesquelles s'établissent de plus en plus de relations. L'avenir de la CFLM serait-il moins d'être un électron libre que de collaborer avec les commissions géographiques en fonction de projets pour dynamiser l'enseignement de la langue française ?

S'il était encore nécessaire de démontrer le rôle que peuvent jouer les associations de FLM au sein de la fédération, un argument purement économique, plus récent, jouerait en leur faveur. La FIPF doit à la France ses subventions les plus importantes ; leur diminution constante menace sa survie et le Ministère français de l'Éducation Nationale, de moins en moins gros pourvoyeur, demande des signes d'implication des associations françaises pour accorder sa subvention. Le prochain Congrès Mondial de la FIPF se tiendra en 2016, à Liège, en zone de français langue première, berceau de la fédération. La CFLM y aura toute sa place.

2. Le professeur de français dans les pays où le français est langue première

2. A. Professeur de français ou professeur de langue ?

Le professeur de français se considère-t-il comme un professeur de langue ?

En France, majoritairement, là n'est pas son identité ; dans le premier degré, où il enseigne toutes les disciplines, il ne se considère pas comme professeur d'une en particulier ; dans le second degré il enseigne bien la langue, mais pas seulement ; dans le secondaire, il est professeur de lettres ; et même s'il applique des programmes de *français*, c'est souvent dans *les lettres* qu'il trouve son identité, plus que dans une communauté avec les enseignants des autres disciplines linguistiques qu'il ne sent pas plus proches de lui que les enseignants d'autres disciplines.

Au Québec, le professeur du secondaire se considère d'abord comme un professeur de français ; la langue est une composante de sa discipline mais elle ne la définit pas. Au primaire, ce sont des généralistes, formés comme tels. Au cégep, ils se définissent plutôt comme des professeurs de littérature, à cause de leur ancrage disciplinaire (formation universitaire presque exclusivement en littérature). Très peu se considèrent comme des professeurs de langue, plutôt de lettres ou de français.

En Belgique francophone, le professeur de français se considère comme un professeur à part des autres professeurs de langue, chargé d'exercer les élèves à la communication orale et écrite, d'éveiller au rôle de la langue dans la communication, de sensibiliser aux valeurs esthétiques. Le français est considéré conjointement comme moyen de communication, véhicule de la pensée, et matière d'enseignement, ce qui fait de l'enseignant un professeur à la fois de langue et de littérature.

En Suisse romande, où le français est la langue de scolarisation, les enseignants se considèrent comme des enseignants de français plutôt que de langue (appellation réservée aux enseignants d'allemand, d'italien, d'anglais ou d'espagnol), à la fois dans les petits degrés où la part du technique est très importante, et au secondaire, où la place des apprentissages techniques diminue au profit des œuvres littéraires. Même au secondaire supérieur (préparation au bac, cf 3A), les enseignants ne se diront jamais professeurs de lettres ni de littérature mais de français, quand bien même leur objet est essentiellement littéraire.

En Suisse alémanique, les enseignants de français sont rangés dans la catégorie "langue seconde", puisque non considérée comme étrangère proprement dite.

2. B. Contenus d'enseignement

Au-delà de ce positionnement d'identité, notre question renvoie aussi à la répartition des contenus à enseigner, et pour lesquels le professeur est formé durant ses études universitaires. Hormis la double constante, langue-communication et littérature, la part de la pédagogie dans la formation universitaire prend une place différente selon les pays : quasi inexistante en France, plus importante mais variable selon les niveaux d'enseignement en Belgique et au Québec, essentielle en Suisse où les sciences de l'éducation sont enseignées à tous les futurs enseignants. Cependant, les tiraillements entre langue, communication et littérature apparaissent partout, mais avec une acuité différente ; les affrontements sont-ils plus forts en France du fait de positionnements idéologiques tranchés, ou du fait d'une formation faible en sciences de l'éducation ?

Mais cette question des contenus et des programmes ne peut être séparée, depuis quelques années, de la formulation des prescriptions et de l'approche qu'elles supposent. Logique curriculaire vs programmes traditionnels, compétences à développer vs connaissances à transmettre, les divers pays se sont positionnés différemment dans ce débat qui préoccupe pédagogues et didacticiens.

- **La Belgique et le Québec** ont été les premiers à adopter une organisation curriculaire par compétences.
 - o En Belgique, les référentiels et socles de compétences présentent « *de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci* » ; « *Les programmes définiront les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans les Socles. Ils ne pourront ni en rajouter, ni en retrancher* »¹.
 - o Au Québec, « *la Progression des apprentissages au secondaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire [...] Connaissances et compétences sont appelées à se renforcer mutuellement. D'un côté, les connaissances se consolident à travers leur utilisation ; de l'autre, l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances. Faire acquérir des*

¹ www.enseignement.be consulté le 1/10/2014

connaissances pose toutefois le défi de les rendre utiles et durables, ce qui renvoie à la notion de compétence. »²

Cependant, les associations concernées, ABPF et AQPF, font part des controverses qui se sont fait jour ; sans remettre en cause l'approche par compétences, elles pointent un certain nombre de critiques : flou conceptuel, caractère jargonnant et gommage des savoirs en Belgique ; utilisation diverse d'une réforme mal présentée et défendue par le ministère, attaques des parents et de la presse au Québec. Les enseignants, quant à eux, critiquent plus la rigidité d'un cadre, qui fait sens pour les élèves, que la logique même des compétences.

- Le *Plan d'études romand*, récemment généralisé et appliqué en **Suisse**, a suscité moins de polémiques. Formulé en compétences dans le cadre de domaines, il est perçu comme moins contraignant, car il reste suffisamment vague pour être ouvert, et a été le résultat d'un consensus après négociations. Une des plus grosses difficultés a été de trouver des moyens d'enseignement communs aux différents cantons, et la solution retenue des moyens d'enseignement français apparaît comme étonnante car sans cohérence avec le plan d'étude. La logique des compétences, par le CECRL, est mieux acceptée au primaire qu'au secondaire où elle est plus contestée par les enseignants, notamment par peur de la disparition de la littérature.
- En **France**, les résistances ont été plus fortes. Alors que dans l'enseignement professionnel, les référentiels de compétences sont en vigueur depuis longtemps, dans l'enseignement général, les hésitations sont fortes, et croissent du primaire à la fin du secondaire. Si en primaire sont associés programmes (axés sur la grammaire et la transmission) et progressions (sous forme de listes de compétences), les programmes de 2008 au collège ont opéré un recul par rapport aux précédents, exposant surtout des domaines dans lesquels l'étude de la langue (avec sa leçon de grammaire) tient la plus grande part. Dans le même temps, les enseignants ont été confrontés à l'entrée par les compétences avec le *Socle commun de connaissances et de compétences*³, plaqué sans correspondance avec les programmes. C'est dire si l'accueil en a été difficile, même chez les plus convaincus. En 2013, l'appellation a été modifiée pour y ajouter *de culture*, et le nouveau Conseil Supérieur des Programmes a proposé une refonte des compétences, penchant sans l'imposer vers le curriculum. La nouvelle ministre a tranché pour l'approche curriculaire, des consultations sont en cours sur les programmes et le Socle commun qui ne font pas l'unanimité, certains pointant les à-peu-près théoriques.

D'une manière générale, tous cycles confondus, on observe un resserrement sur le littéraire au détriment des "textes sociaux". Au lycée, malgré la nécessité affirmée de continuer l'étude de la langue, l'enseignement est surtout littéraire, sans programme d'auteurs imposés, mais avec un cadre d'objets d'étude. Et la généralisation de l'approche par compétences est rendue difficile par les modèles contraignants des examens. Au vu des

² <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/> consulté le 1/10/2014

³ Voté en 2005, le Socle commun de connaissances et de compétences sera appliqué bien plus tard, et le Livret personnel de compétences, introduit à la rentrée 2010, sera simplifié à la rentrée 2012.

querelles idéologiques, seule une volonté politique forte pourra faire bouger les choses.

2. C. Français langue maternelle ou langue de scolarisation

Un constat fait bouger les frontières : quand le français n'est pas la langue parlée à la maison, ou peu, le professeur voit son métier changer, il ne peut pas enseigner de la même manière à des élèves pratiquant le français ou non, déjà scolarisés en français ou dans une autre langue, ou non scolarisés. Selon les pays, différents dispositifs lui permettent d'accompagner les enfants migrants. En **Belgique**, des cours intégrés d'*Ouverture aux Langues et aux Cultures* (OLC) sont proposés à tous les jeunes grâce à un partenariat entre Wallonie-Bruxelles et différents pays. Au **Québec**, la *Politique d'intégration scolaire des élèves immigrants et d'éducation interculturelle* a comme objectifs de « *faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants* » dans un but d'égalité des chances avec les élèves québécois, et de « *favoriser le développement de la compétence des élèves, francophones et non francophones, à "savoir-vivre ensemble" dans le but de participer à la vie démocratique, francophone et pluraliste du Québec.* » En **France**, le système a évolué vers une politique intégrative des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) qui repose sur l'inclusion la plus rapide possible dans les classes ordinaires ; s'y ajoute la prise en compte de la langue d'origine dans le développement de la langue seconde grâce aux ELCO (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine) en partenariat avec différents pays avec lesquels sont signés des accords. En **Suisse** les enfants issus de la migration sont obligatoirement scolarisés dans des structures dites "d'accueil", puis sont intégrés progressivement dans les classes ordinaires, en bénéficiant éventuellement de mesures spéciales de soutien.

Le professeur de français est donc confronté, dans tous les pays de langue française, à la question de la diversité des niveaux d'entrée dans la langue (première/seconde) qu'il doit apprendre à gérer pour développer les compétences langagières et linguistiques dont les élèves ont besoin pour réussir à l'école et dans la société.

2. D. Le professeur de français et la francophonie

Si la francophonie a pris une place officielle dans les instances politiques et fait montre d'une reconnaissance dans le langage commun, comment les enseignants de français se l'approprient-ils dans nos quatre pays ? Bénéficiant d'une incitation claire dans les programmes en Suisse, au Québec et en Belgique, elle ne connaît pas la même inscription explicite dans les programmes français ; ouverts aux textes contemporains et étrangers, ils permettent de s'intéresser aux textes de la francophonie, mais ceux-ci ne sont pas mentionnés explicitement. Dans la pratique, les usages sont variables selon les intérêts et connaissances des enseignants, et ce dans les différents pays.

3. La formation des professeurs de français dans les pays de la CFLM

3. A. Niveau de recrutement, formation initiale et part de la formation pratique

Une précaution oratoire s'impose : afin d'éviter des confusions, quelques

termes polysémiques doivent être définis en fonction des contextes, et certaines différences de situation méritent d'être explicitées.

- Le **baccalauréat** ou **Bac** recouvre des réalités très différentes : en France il s'agit d'un examen certificatif qui marque la fin des études secondaires (lycée) et permet l'accès aux études supérieures. En Belgique, le *bachelier professionnalisant* est le diplôme d'enseignement supérieur sanctionnant la réussite d'un cycle de trois ans. Au Québec, le *baccalauréat* est un diplôme universitaire de premier cycle, en trois ou quatre ans, selon les domaines. En Suisse, le nom de *baccalauréat* est donné dans certains cantons à l'examen de maturité (fin d'études secondaires) et le *baccalauréat universitaire* (aussi connu sous le nom de bachelor) est un grade terminant un premier cycle d'études supérieures d'une durée de trois ans.
- L'**agrégation**, en Wallonie-Bruxelles est un diplôme donnant accès à certaines fonctions de l'enseignement. En France l'*agrégation* est le concours de plus haut niveau de recrutement parmi les concours permettant d'accéder à l'enseignement : concours de professeur des écoles dans le primaire, CAPES (concours d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) et *Agrégation* dans le secondaire, CAPLP dans l'enseignement professionnel. En France les enseignants sont tous recrutés sur concours, et pas seulement sur diplômes, y compris dans l'enseignement privé, et ils deviennent fonctionnaires. Au Québec, l'*agrégation* est réservée aux professeurs d'université qui peuvent l'obtenir après une évaluation de leur dossier par des pairs.

Procédons maintenant à une comparaison des systèmes de recrutement et de formation initiale dans les différents pays de la CFLM.

- En **Belgique** on trouve deux filières de formation, l'une pour enseigner dans le premier niveau (préscolaire, primaire et secondaire inférieur), l'autre pour enseigner dans le secondaire supérieur. Au premier niveau, les Hautes Écoles forment des instituteurs et des régents (secondaire inférieur) par un *Bac* en 3 ans qui assure à la fois une formation disciplinaire et au métier d'enseignant. Cette formation peut être complétée par un Master à finalité didactique. Au secondaire supérieur, la formation dure de 4 à 6 ans dans les universités, associant une licence (disciplinaire) et une *agrégation* (métier d'enseignant). Les stages pratiques, pour les bacheliers, représentent 480 h sur 3 ans ; la première année en qualité d'observateurs, les deux années suivantes en responsabilité devant une classe⁴. Pour les *agrégés* du secondaire supérieur, les stages sont très réduits.
- En **France**, la situation a fluctué depuis quelques années. La mastérisation a élevé le niveau de recrutement de tous les enseignants, de la maternelle au lycée, à cinq ans de formation universitaire et pratique. Après la suppression des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) où étaient formés tous les enseignants du primaire au secondaire pour la partie pratique, avec

⁴ « Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? », Léopold PAQUAY, Université catholique de Louvain http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formationinitiale.pdf

un important stage en responsabilité devant une classe, on a assisté à une désagrégation quasi totale de la formation initiale réduite à la seule formation universitaire. Depuis 2013, une nouvelle organisation a été mise en place avec les ESPÉ (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). La formation initiale comporte deux années d'études (master enseignement, éducation et formation) après une licence (quelle qu'en soit la discipline). Durant l'année de Master1, les étudiants reçoivent 350 h de cours sur des savoirs disciplinaires, la recherche et la didactique et 200 h sur les compétences liées à l'exercice du métier. Ils suivent également 6 semaines de stages d'observation et de pratique accompagnée. En deuxième année (M2) il s'agit d'une formation en alternance : les étudiants ont dû, en fin de M1, réussir le concours de recrutement. Ils deviennent fonctionnaires stagiaires. Ils reçoivent 150 h sur les savoirs disciplinaires, la recherche et la didactique et 150 h sur les compétences liées au métier. Ils exercent également en classe en responsabilité, pour un temps équivalent.

- Au **Québec**, on prépare un *bac* de 4 ans pour enseigner au primaire ou au secondaire, avec 700 heures de stage sur 4 ans (dès la 1^{ère} année, croissant au fil des années). Au préscolaire-primaire, la formation est généraliste dans toutes les disciplines. Au secondaire, la formation est en enseignement de la spécialité et le brevet d'enseignement est attribué automatiquement après la formation. Étant donné la pénurie d'enseignants, on a créé une « maîtrise qualifiante » en éducation pour les gens qui possèdent un *bac* en littérature, en linguistique ou en communication et qui souhaitent enseigner au secondaire. Pour enseigner au cégep, il faut un *bac* spécialisé de 3 ans en lettres ou dans un domaine linguistique ; de plus en plus toutefois, depuis quelques années, il faut ajouter une formation en pédagogie au collégial, sinon on a peu de chances d'être embauché avec seulement un *bac* de 3 ans. Au Québec prévaut le libre-marché du recrutement, un grand nombre de suppléants est en situation précaire malgré une pénurie d'enseignants.

En Suisse, pour enseigner au primaire, les étudiants, après une maturité (19 ans), étudient dans une haute école pédagogique avec des stages filés, généralistes, de la didactique des différents domaines, et des stages d'observation et en responsabilité. Seule exception, à Genève la formation pour le primaire se déroule à l'université, avec 2 premières années en sciences de l'éducation, et la 3^{ème} année pour les didactiques. Dans les cantons romands, pour le Secondaire 1, les enseignants suivent après le bac 2 années de formation dans une haute école pédagogique; pour le Secondaire 2, ils passent un Master en français 4 ans après la maturité + 1 année de formation pédagogique. À Genève pour le secondaire 1 et 2, il faut un Bac, puis un Master de lettres à l'Université, puis 2 ans à l'IUFE (institut rattaché depuis 2 ans à l'Université) ; durant la deuxième année, ils assurent un mi-temps d'enseignement. A l'issue de la formation identique pour secondaire 1 et 2, les enseignants obtiennent tous le même salaire.

3. B. Formation continue

- En **Belgique**, la formation continuée est obligatoire à raison de six demi-

journées par année scolaire : 2 pour les formations interréseaux, 4 pour les formations organisées interétablissements réservées aux membres du personnel sous forme de journées pédagogiques. Un enseignant peut aussi demander une formation complémentaire et aussi aller au-delà des 6 h réglementaires. Les formations sont assurées par des enseignants de terrain ou par des universitaires. Une association peut proposer des formations, mais pour être reconnues, elles doivent être agréées par les pouvoirs organisateurs.

- En **France**, la formation continue n'est pas obligatoire, mais réglementairement, une semaine par an est possible dans tous les degrés. Dans le 1^{er} degré, même si elle n'est pas obligatoire, les inspecteurs peuvent la suggérer fortement. Il existe un plan de formation par département, fait avec la présence des syndicats qui jouent là un rôle pédagogique ; assurée par les conseillers pédagogiques (sans classe) et les maitres-formateurs (en poste dans une classe), des professeurs d'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) et des Inspecteurs de l'Éducation nationale. Elle relaie des instructions officielles, des dispositifs, des recommandations ministérielles. Dans le 2nd degré, la formation n'a aucun caractère obligatoire ; l'enseignant peut s'inscrire à un stage proposé au PAF (plan académique de formation), mais sans garantie d'être accepté, en fonction des places disponibles et de l'accord de son chef d'établissement. Une association, pour proposer des formations reconnues, doit se faire reconnaître officiellement comme organisme formateur en assurant une formation reconnue dans un PAF, ce qui n'est pas simple. Une association peut organiser des rencontres qui peuvent s'apparenter à de la formation, mais celles-ci ne sont pas reconnues officiellement si l'association n'a pas cet agrément comme organisme formateur.
- Au **Québec**, la formation continue n'est pas obligatoire. Au primaire et au secondaire, 20 journées pédagogiques sont prévues par année, où les élèves sont en congé et les professeurs présents. Durant ces journées, des formations pédagogiques sont proposées, mais elles ne sont obligatoires que si la direction de l'établissement le décide. En général, les enseignants peuvent faire autre chose : planifier leurs cours, corriger des copies, etc. L'association offre des formations dans l'année et aussi lors de son congrès annuel, mais les membres de l'association sont souvent les mêmes qui vont dans les formations volontaires. Il y a une grosse résistance des syndicats vis-à-vis de l'obligation de la formation continue, sous l'argument de l'autonomie professionnelle. La question de la contrainte en formation est importante ; certes on perd parfois de la motivation, mais les participants entendent quand même et on réussit à aller en chercher quelques-uns. On peut déplorer la suppression de l'incitation financière dans la carrière par le retour en formation.
- En **Suisse**, la situation est différente selon les cantons. Dans les cantons hors Genève, elle se fait sur le temps de vacances. À Genève, elle se fait sur temps scolaire, et le temps pour l'année est proportionnel au service : pour 20 h de cours semaine, 20 h de formation année sont attribués. L'incitation à la formation est forte, 5% du budget de l'éducation est consacré à la formation

continue. Chaque canton met sur pied des catalogues par branche. L'ASPF organise des formations centralisées, des cours à thème, des voyages à thème, des rencontres.

4. Orientations et préconisations pour la formation

4. A. Pour la formation initiale

- Une formation **disciplinaire** solide dans les domaines de base :
 - o littérature (littératures patrimoniales, francophones, traduites)
 - o linguistique (texte et discours, pas seulement grammaire)
 - o communication orale
 - o variétés de langue orale et écrite
- Une formation **didactique** dans les principaux champs de la discipline (oral, lecture, écriture, grammaire, littérature)
- Une formation **pédagogique** (psychologie de l'enfant, mécanismes d'apprentissage, courants et démarches pédagogiques)
- Une formation **pratique** d'un volume important, avec stages en responsabilité et supervision pédagogique et didactique

4. B. Pour l'entrée dans la profession

- **Accompagnement de la première année** (en présentant un certain nombre de pratiques d'accompagnement efficaces) avec des références
- Engagement dans un **projet de formation continue** dès l'entrée dans le métier : l'enseignant débutant se projette dans sa profession en fixant des axes et des étapes de sa formation continue

4. C. Pour la formation continue

- **Valoriser la Formation Continue** et la rendre obligatoire dans tous les pays. Le caractère obligatoire de la formation doit être lié à l'idée de la professionnalisation ; la Formation Continue fait partie de l'image, du prestige de la formation, de la valorisation de la profession.
- Lier **l'avancement dans la carrière** à un certain nombre d'heures (ou de crédits) de Formation Continue. Peut-on établir un seuil minimal ? Les crédits de formation seraient pris en compte pour la titularisation/pérennisation sur un poste et pour l'avancement en terme de carrière et de salaire.
- Reconnaître les **associations comme opérateurs de formation** avec une attestation validée et réclamer une systématisation de la consultation des associations d'enseignants pour la réforme des programmes d'enseignement et de formation des maîtres.
- **Clarifier les processus d'élaboration de la formation** pour une meilleure transparence et une plus grande cohérence des parcours de formation (cohérence entre la formation académique, didactique et pédagogique).
- Des questions sur les **parcours individuels de formation** : Quelle répartition entre les domaines académique, didactique, pédagogique dans la formation ? Comment prendre en compte les parcours individuels de formation, la progression du plan de formation des individus, la justification d'une formation en fonction du moment de la carrière ?

4. D. Pour les contenus de formation

- **Progressions et compétences** : le terme de compétences est discuté, il n'a pas le même sens en langue première et langue étrangère. Les curriculums ne peuvent pas être les mêmes en FL1 et FLE/FLS ni dans les contextes de pays différents. La question des progressions est importante dans les curriculums, ils doivent être conçus avec des progressions spirales et non cumulatives qui n'ont pas de sens en langue première.
- **Ouvrir les curriculums** : aux littératures francophones, aux différents patrimoines nationaux, aux variations linguistiques et culturelles et plus largement à la francophonie. Inscription d'une référence explicite à la francophonie et à ses implications géopolitiques dans tous les programmes de tous les niveaux/pays.
- **Décentrer les programmes** d'une référence trop prégnante à l'orthographe normative et aux aspects linguistiques ; les ouvrir à la maîtrise des textes et discours, à la question des compétences langagières, des apprentissages lexicaux.
- **Valoriser les rectifications orthographiques** en les inscrivant explicitement dans tous les programmes et en les imposant comme la référence contemporaine.
- **Valoriser les usages du numérique** en écriture et en lecture : outils électroniques comme outils d'apprentissage, écrire avec le numérique pour penser, pour apprendre, pour produire des textes. Afin de dépasser les considérations matérielles et techniques, très populaires auprès des organismes internationaux, le **tournant numérique** doit être pensé dans les programmes et dans la formation, et doit être intégré dans les évolutions du métier.
- Penser les programmes en fonction de la priorité de la **lutte contre les inégalités** : les construire autour de la place des langages dans tous les apprentissages, des compétences linguistiques et langagières spécifiques au français, des compétences langagières spécifiques à chaque discipline scolaire et transversales. Penser la place du français dans l'interdisciplinarité.

Conclusion

La formation dans la discipline scolaire *français* dans les pays francophones implique trois réflexions majeures :

- le *français* est une langue :
 - de la maison et de la rue : comme telle, il est déjà parlé par la plus grande partie des élèves et ne peut pas être enseigné avec les mêmes démarches qu'une langue étrangère que découvrent des débutants
 - de l'école, des apprentissages, ce qui signifie qu'il ne se réduit pas à une discipline, car il est utilisé dans tous les usages de l'école
 - régie par des règles, de l'ordre du linguistique, mais le français répond aussi à des usages, de l'ordre du langagier.
- Le *français* est une culture, mais de quelle culture parlons-nous ? Enfermer le français dans une culture uniquement patrimoniale, centrée sur les textes classiques et les monuments qui ont fait la gloire de la France nous semble dangereux. Si nous voulons valoriser le *français* comme vecteur de culture,

c'est par une vision d'un humanisme contemporain que nous pourrons le faire, grâce à une vision ouverte et actuelle de la littérature et par une valorisation des apports du numérique à cette culture.

- L'enseignement du *français* ne peut être pensé, dans les pays francophones comme partout au monde, sans une réflexion sur les enjeux stratégiques. Une langue n'a jamais joué un rôle déterminant seulement pour des questions de culture, de patrimoine littéraire, de beauté de la langue. Quelles que soient les époques, les dominations linguistiques se sont toujours jouées autour des questions économiques, politiques et stratégiques. Diffuser l'enseignement du *français* le plus largement possible, c'est penser un monde de la diversité des langues et des cultures au service d'économies fortes, c'est penser que les valeurs des Lumières sont toujours d'actualité pour défendre la démocratie.

Viviane Youx,
Présidente de la CFLM,
Novembre 2014